Niveau(x) d'enseignement : 9 Numéro EDUQ : 9370503
Centre d'intérêt : 950

Programme d'insertion à la vie communautaire pour les personnes adultes ayant une déficience intellectuelle. Guide andragogique. -- Version expérimentale. -- [Québec] : Direction générale de l'éducation des adultes, 1987.
iv, 59 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Code : 38-0821. Bibliogr. à la fin de certains chap.

ISBN 2-550-13807-4

Vedette(s)-secondaire(s) : Québec (Province). Direction générale de l'éducation des adultes

Descripteur(s) : Intégration sociale * Déficient mental * Programme de formation * Adulte * Andragogie * Philosophie de l'éducation * Evaluation de l'apprentissage * Guide pédagogique * Education des adultes

Ce programme constitue le canevas de base pour guider les différentes interventions auprès des adultes ayant une déficience intellectuelle. Le premier chapitre traite de la philosophie éducative de l'intervention, le deuxième cherche à mieux connaître la personne adulte ayant une déficience intellectuelle, ses besoins, son environnement, ses relations avec ses parents et avec les intervenants, le troisième porte sur le programme d'insertion à la vie communautaire et le quatrième, sur l'évaluation des apprentissages des adultes ayant une déficience intellectuelle.

Type de document :

9370503

GUIDE ANDRAGOGIQUE

Programme d'insertion à la vie communautaire pour les personnes adultes ayant une déficience intellectuelle

Version expérimentale

Juin 1987

Québec

ISBN: 2-550-13807-4

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1987
Tous droits réservés

Dépôt légal
Deuxième trimestre – 1987

Direction générale de l'éducation des adultes

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION

Chapitre I: La philosophie éducative de l'intervention auprès des personnes adultes ayant une déficience intellectuelle.

1. Apports de l'andragogie.
2. Définitions de base.
3. Approche andragogique.
4. Analyse des besoins.
5. Principes éducatifs, croyances, valeurs.
6. Rôles: apprenante-apprenant, formatrice-formateur, parents, intervenante-intervenant.

Chapitre II: La personne adulte ayant une déficience intellectuelle.

1. La personne adulte ayant une déficience intellectuelle: une personne adulte.
2. La personne adulte ayant une déficience intellectuelle: une personne ayant une limitation intellectuelle.
3. La désinstitutionnalisation.
   - 3.1 Principes de base.
   - 3.2 Désinstitutionnalisation et services éducatifs.
4. L'environnement et le milieu de vie de la personne adulte ayant une déficience intellectuelle.

5. Les relations apprenante-apprenant/parents /intervenantes-intervenants.

5.1 Les relations apprenante-apprenant/ parents.

5.2 Les relations apprenante-apprenant/ intervenantes-intervenants.

5.2.1. Les relations apprenante-apprenant/intervenantes-intervenants du domaine de l'éducation des adultes.

5.2.2. La relation apprenante-apprenant/intervenantes-intervenants du ministère de la Santé et des Services sociaux.

Chapitre III: Le programme.

3.1 Orientations du programme.

3.2 Objectif global du programme.

3.3 Structure et contenu.

3.4 Buts de formation et intentions andragogiques.

3.5 Champs d'intervention.

3.6 Modèles d'élaboration des objectifs et des activités d'apprentissage.

3.7 Données organisationnelles.

3.7.1 Le pré-accueil.
3.7.2 L'analyse des besoins.
3.7.3 La durée de formation.
3.7.4 Le modèle d'intervention.
3.7.5 Les barêmes de formation de groupe.

Chapitre IV: L'évaluation et la sanction des acquis.

4.1 Evaluation formative.

4.2 Evaluation sommative.

4.3 Généralisation.

4.4 Sanction des acquis.

Conclusion.

INTRODUCTION

Le programme d'insertion à la vie communautaire pour les personnes adultes ayant une déficience intellectuelle est réalisé dans le but de répondre aux attentes exprimées par les différentes intervenantes, les différents intervenants travaillant avec des personnes adultes ayant une déficience intellectuelle.

Les formatrices-formateurs, conseillères-conseillers des commissions scolaires et organismes du Québec ont été consultés. La consultation a servi à dresser le portrait le plus réel de la situation actuelle des interventions menées auprès des personnes ayant une déficience intellectuelle.

La philosophie éducative de l'intervention auprès des personnes ayant une déficience intellectuelle a été dégagée et elle constitue le cadre général du programme. De plus, la détermination des orientations, des buts et objectifs: généraux, terminaux et intermédiaires, les activités d'apprentissage, les données organisationnelles, les choix des mesures d'évaluation ont été définis.

Le présent programme constitue le canevas de base qui saura guider les différentes interventions qui seront menées auprès des personnes adultes ayant une déficience intellectuelle.

CHAPITRE I

PHILOSOPHIE DE L'INTERVENTION EDUCATIVE AUPRES DES PERSONNES AYANT UNE DEFICIENCE INTELLECTUELLE

PHILOSOPHIE DE L'INTERVENTION AUPRES DES PERSONNES AYANT UNE DEFICIENCE INTELLECTUELLE

1. LES COURANTS PHILOSOPHIQUES DE L'EDUCATION DES ADULTES

La philosophie de l'éducation des adultes s'intéresse aux valeurs, aux principes et aux options fondamentales de l'intervention éducative. Elle formule des théories et inspire les actions. Elle constitue la base même de toute pratique auprès d'adultes.

Elias et Merriam (1980) ont identifié six courants de pensée en éducation des adultes:

- le courant humaniste classique qui met l'accent sur le développement des facultés intellectuelles;
- le courant progressiste qui met l'emphase sur le rapport éducation et société;
- le courant behavioriste qui privilégie les changements de comportement;
- le courant humaniste contemporain qui se centre sur la liberté, l'autonomie et la participation de l'apprenant-apprenante;
- le courant radical qui projette de parvenir à un changement radical profond;
- le courant analytique qui veut avant tout clarifier les concepts, les raisonnements et les énoncés de politiques en éducation des adultes.

2. PRINCIPES DE BASE DU PROGRAMME POUR LES PERSONNES AYANT UNE DEFICIENCE INTELLECTUELLE

Le programme pour les personnes ayant une déficience intellectuelle adopte une approche éclectique. Il s'inscrit fondamentalement dans un cadre théorique humaniste appliqué à l'andragogie mais s'inspire aussi des courants progressiste et behavioriste.

Les principes de base du programme sont:

PREMIER PRINCIPE

L'intervention éducative est centrée sur l'apprenante-apprenant.

DEUXIEME PRINCIPE

L'apprentissage est fondé sur l'expérience et le vécu de l'apprenante-apprenant.

TROISIEME PRINCIPE

L'intervention éducative implique la relation d'aide à l'apprentissage.

QUATRIEME PRINCIPE

L'intervention éducative répond aux besoins précis et immédiat de l'apprenante-apprenant.

CINQUIEME PRINCIPE

L'intervention éducative tient compte des différences individuelles.

SIXIEME PRINCIPE

L'apprenante-apprenant participe de façon active à toutes les étapes de l'apprentissage.

SEPTIEME PRINCIPE

L'intervention éducative englobe le savoir, le savoir-faire et le savoir-être.

HUITIEME PRINCIPE

L'intervention éducative met l'accent sur les habiletés et connaissances a développer pour s'adapter aux diverses situations de la vie courante.

NEUVIEME PRINCIPE

L'intervention éducative recouvre tous les aspects de l'environnement de l'apprenante-apprenant.

3. DEFINITIONS DES CONCEPTS

Les définitions des concepts clarifient les principes de base du programme conçu pour les personnes adultes ayant une déficience intellectuelle. Elles apportent des réponses aux formatrices-formateurs qui, après consultation du programme, se poseraient des questions telles que:

- Qu'est-ce que le courant humaniste contemporain et l'andragogie?
- Que signifie le terme: adulte?
- Qu'est-ce que le programme entend par: relation d'aide éducative?
- Qu'est-ce que le programme entend par: besoins?
- Qu'est-ce que: le savoir, le savoir-faire, le savoir-être?

Pourquoi le programme propose-t-il des apprentissages relatifs au connaissances et habiletés requises pour affronter diverses situations?

3.1 LE COURANT HUMANISTE CONTEMPORAIN

Le courant huamniste contemporain a eu un impact considérable sur l'éducation en général et l'éducation des adultes, en particulier. Centré sur l'apprenante-apprenant, le courant philosophique contemporain s'est fixé comme but le développement d'une personne responsable de sa croissance. Les principes de liberté, d'autonomie sous-tendent cette philosophie de l'éducation. Les programmes, les buts, les objectifs, les contenus d'apprentissage relèvent des décisions de l'apprenante-apprenant qui est libre d'apprendre ce qu'elle-il veut quand elle-il le veut. Dans le processus d'apprentissage humaniste les programmes ne sont donc pas une fin en soi mais un moyen d'accéder au développement de la personne.

Les principes du courant humaniste contemporain se sont largement répandus en éducation des adultes. L'andragogie a emprunté des éléments de cette conception de l'éducation pour construire un cadre théorique destiné aux formatrices-formateurs d'adultes.

3.2 L'ANDRAGOGIE

L'andragogie, qui se définit comme l'art et la science d'aider l'adulte à apprendre, diffère de la pédagogie, science de l'éducation des enfants. Selon Malcolm Knowles, l'andragogie consiste à donner à l'adulte des moyens pour apprendre "afin d'apprendre à devenir". Elle prend sa source dans la relation d'aide éducative à l'apprentissage et vise le développement des potentialités de l'adulte.

Les principes de base de l'andragogie se définissent comme suit:

- L'intervention éducative est centrée sur l'apprenante-apprenant.

- L'adulte est autonome, responsable de son apprentissage.

- L'adulte est lui-même une source de savoir, d'habiletés, de capacités, d'expériences, de richesses qu'il faut utiliser et exploiter.

- L'adulte en situation d'apprentissage doit être accepté et respecté avec ses valeurs personnelles, ses émotions et ses idées.

- L'apprenante-apprenant adulte a un droit fondamental à participer activement à toutes les étapes de son apprentissage.

- L'apprenante-apprenant adulte établit ses besoins spécifiques d'apprentissage.

- L'apprentissage est une oeuvre de collaboration entre l'apprenante-apprenant et les divers intervenantes-intervenants.

- Le programme, les objectifs, les contenus sont définis par l'adulte qui veut apprendre.

- Le climat d'apprentissage est favorisé par l'impression de bien-être physique, la confiance mutuelle, le respect réciproque, le sens de l'entraide, la liberté d'expression et l'acceptation des différences chez les apprenantes-apprenants.

- L'évaluation d'une intervention éducative se fait par toutes-tous les participantes-participants.

Ces quelques principes ont servi de balises au programme pour les personnes ayant une déficience intellectuelle.

3.3 L'ADULTE

Nombre d'auteurs ont tenté de clarifier la notion d'adulte. Selon Erikson (1966), le fait d'être adulte ne constitue pas un état mais un processus qui débute à la naissance puis se transforme selon les âges et les périodes de la vie pour enfin accéder à la maturité et à l'autonomie. La notion d'adulte peut donc ne pas être une réalité homogène chez un même individu: il existe en chaque personne des autonomies et des maturités spécifiques. On peut être adulte légalement et ne pas l'être économiquement; on peut être adulte dans sa vie familiale ou professionnelle et ne pas l'être dans une situation d'apprentissage.

En tenant compte de ces prémisses, il est possible de dégager quelques caractéristiques de l'adulte et de l'apprenante-apprenant adulte.

L'adulte

- L'adulte a une expérience et un vécu spécifique qui le différencient de tout autre adulte.

- L'adulte joue plusieurs rôles durant une journée et durant toute sa vie.

- L'adulte a des besoins, des intérêts, des valeurs qui orientent ses buts professionnels et éducatifs.

- L'adulte poursuit des objectifs précis et immédiats.

- L'adulte est capable d'autonomie, d'initiative et d'engagement actif.

- L'adulte est à la recherche de sa propre identité.

- "L'adulte possède en lui-même les ressources essentielles à sa croissance, à son développement et à ses choix." (Bernard, J.L., 1979).

- L'adulte a besoin d'être respecté et valorisé.

- L'adulte fait partie d'un groupe social et culturel.

L'apprenante-apprenant adulte

- L'adulte s'inscrit à une activité éducative pour résoudre un problème et/ou répondre à un besoin spécifique.

- "L'adulte tient à développer des connaissances, des habiletés et des comportements en lien étroit avec ses responsabilités et activités."(Bernard, J.L., 1979).

- L'adulte a des acquis.

- "L'adulte a des souvenirs émotifs de ses apprentissages antérieurs pouvant faciliter ou nuire à des futurs apprentissages." (Bernard, J.L., 1979).

- L'adulte a un rythme d'apprentissage qui lui est propre.

- L'adulte éprouve de la difficulté à exprimer ses besoins, ses intérêts, ses attentes.

- "L'adulte perçoit habituellement comme un grand défi une activité éducative nouvelle." (Bernard J.L., 1979).

- L'adulte peut prendre en charge son apprentissage et participer à toutes le étapes du processus d'apprentissage.

- L'adulte travaille mieux lorsque l'environnement est propice à l'apprentissage.

- L'adulte apprend mieux selon les moyens adaptés à son groupe social et culturel.

Le chapitre deuxième relèvera les caractéristiques propres aux personnes adultes ayant une déficience intellectuelle et soulèvera les différences.

3.4 LA RELATION D'AIDE EDUCATIVE

La relation d'aide éducative fait partie intégrante des principes de base de l'andragogie. Elle se définit comme suit:

> Relation qu'établit la formatrice-le formateur avec l'apprenante-apprenant pour faciliter l'auto-détermination de l'apprentissage et favoriser le développement de la personne.

La formatrice-le formateur doit donc créer des conditions permettant la relation d'aide. Elle-il doit:

- faire exprimer les besoins de l'apprenante-apprenant;

- aider l'apprenante-apprenant à spécifier ses objectifs;

- établir un climat de confiance et de respect de la personne;

- percevoir les ressources de chaque personne et de chaque groupe;

- amener l'adulte à identifier ses propres ressources;

- libérer la curiosité intellectuelle de l'apprenante-apprenant;

- faciliter la communication;

- faciliter l'auto-évaluation.

3.5 LES BESOINS

Dans le dictionnaire Robert, le mot "besoin" est défini comme une:

> "Exigence née de la nature ou de la vie sociale".

Le Ny (1972), pour sa part, caractérise la notion de besoin par un manque ou un déséquilibre:

> "Etat objectif de déséquilibre d'un organisme par rapport à son environnement: chez les animaux supérieurs cet état conduit à la recherche d'un nouvel équilibre au moyen d'une activité provoquée par une motivation."

Maslow (1954) a identifié cinq catégories de besoins:

a) Besoins physiologiques (air, nourriture, vêtement, repos, exercices, etc...).

b) Besoins de sécurité (protection contre les dangers et les privations).

c) Besoins sociaux (donner et recevoir de l'amour et de l'amitié, appartenance à des groupes primaires, besoin d'association, interaction avec autrui).

d) Besoins d'estime de soi (respect et confiance en soi).

e) Besoins de plénitude (réaliser son potentiel, se développer, créer un chef d'oeuvre).

Quant aux besoins éducatifs, ils correspondront aux contenus et savoir-faire nécessaires à l'apprentissage.

L'apprentissage centré sur l'apprenante-apprenant nécessite une évaluation constante et systématique des besoins éducatifs pour fin d'élaboration de programme, d'objectifs ou d'activités. L'analyse des besoins implique:

- la participation de l'apprenante-apprenant dans la préparation des activités;

- l'appréciation personnelle de l'apprenante-apprenant de ses propres besoins;

- le partage des expériences, des craintes, des difficultés, des désirs, des intérêts (en groupe ou sous-groupe);

- l'analyse de l'intervention éducative.

3.6 LE SAVOIR, LE SAVOIR-FAIRE, LE SAVOIR-ETRE

Une des préoccupations fondamentales de l'andragogie est d'incorporer dans toute activité:

- le savoir;	- les connaissances;
- le savoir-faire;	- l'application dans le concret des connaissances;
-le savoir-être;	- l'intégration en soi des connaissances et de leur application pratique

3.7 LES HABILETES ET CONNAISSANCES DE BASE (1)

Au cours des dernières années, l'éducation axée sur les habiletés et les connaissances de base a profondément influencé les programmes de formation de base aux Etats-Unis. S'insérant dans le courant behavioriste, ce modèle d'intervention se réfère à l'ensemble des connaissances, capacités, habiletés, comportements que doit acquérir l'apprenante-apprenant afin de mieux s'adapter à la société.

L'éducation axée sur les habiletés et les connaissances de base a un impact considérable sur l'élaboration et le développement des programmes en éducation des adultes au Québec. Dans le document Processus d'élaboration de curriculum, l'équipe de F.G.R. (Formation générale renouvelée) propose, afin de formuler les buts de l'intervention, de rechercher les situations, les habiletés et les connaissances de base:

---

(1) réfère au "competencies" anglais.

> "Une fois les cadres de vie et les rôles identifiés, il importe de traduire les intentions du projet dans une description de ce que l'apprenante-apprenant saura de ce qu'il sera capable de faire, des attitudes qu'il devra manifester pour s'adapter aux différentes situations qu'elle-il rencontrera dans l'exercice de ses rôles". (p. 59)

L'identification des connaissances et des habiletés jugées essentielles pour fonctionner dans la société a fait l'objet d'une recherche aux Etats-Unis: Adult Performance Level.

Selon cette étude, il existe quatre habiletés devant être mises en pratique dans cinq domaines de connaissances:

DOMAINES DE CONNAISSANCES	HABILETES
La consommation; Les ressources communautaires; Le gouvernement et la loi; L'emploi; La santé;	La communication; Le calcul; Les relations interpersonnelles; La résolution de problèmes.

Le programme pour les personnes ayant une déficience intellectuelle s'inscrit dans cette ligne de pensée. L'éducation axée sur les habiletés et connaissances de base favorise le transfert des apprentissages dans les situations de la vie courante et respecte les différences individuelles.

4. ROLE DE LA FORMATRICE-DU FORMATEUR

L'intervention éducative centrée sur l'apprenante-apprenant implique un changement fondamental d'attitude pour la formatrice-le formateur. Elle-il devient "personne-ressource", "facilitatrice-facilitateur" (1), et "guide" de l'apprentissage. Son rôle n'est plus d'enseigner c'est-à-dire de transmettre des connaissances mais plutôt de guider l'apprentissage afin de contribuer le plus efficacement possible au développement de la personne.

La formatrice-le formateur doit posséder certaines qualités essentielles qui permettront le développement de l'autonomie de l'apprenante-apprenant. Elle-il doit être elle-même-lui-même authentique, congruente-congruent et empathique. Dans la réalité, elle-il doit aussi être une personne capable de vivre ses sentiments de les exprimer, d'accepter les gens et d'avoir confiance en l'être humain.

Ses principales tâches sont de:

- analyser les besoins de formation;
- créer un climat de confiance;
- donner les moyens à l'apprenante-apprenant d'exprimer ses besoins, ses intérêts, ses sentiments et ses objectifs;

---

(1) facilitateur: "qui facilite une action. Lewin assignait au conducteur de groupe (animateur ou pédagogue) un rôle de facilitateur du travail, par ses suggestions relatives aux procédures, permettant de progresser, de coordonner des efforts dispersés des membres du groupe; par interventions synthétiques ou réduction de tension dans le groupe". (Périodique no 38 - 2e mois 1977; La clé des mots - cahier de terminologie de langue française.)

- faciliter la communication;
- définir les limites de l'intervention éducative;
- aider l'apprenante-apprenant à apprendre;
- rendre disponible les ressources possibles;
- créer des activités d'apprentissage;
- devenir une personne participante du groupe.

5. ROLE DE L'APPRENANTE-APPRENANT

Dans une intervention éducative centrée sur la personne, l'apprenante-apprenant est au coeur même du processus d'apprentissage. En acquérant progressivement son autonomie, elle-il sera apte à prendre la majeure partie des décisior concernant les objectifs, les contenus et les activités d'apprentissage. Elle-il doit, tout comme la formatrice-le formateur être authentique et congruente-congruent. Elle-il doit aussi participer activement à toutes les étapes de l'apprentissage.

Ses principales tâches sont de:

- exprimer ses besoins, ses intérêts, ses sentiments et ses objectifs;
- prendre en charge son apprentissage;
- participer activement au processus d'apprentissage;
- trouver en elle-même-lui-même l'énergie et la motivation nécessaires à son apprentissage;
- fournir l'effort requis pour développer sa capacité d'apprendre;
- apprendre à choisir, à développer des stratégies d'apprentissage, à planifier son travail.

CONCLUSION

La philosophie éducative du programme pour les personnes ayant une déficience intellectuelle s'inscrit dans le courant humaniste contemporain de l'éducation des adultes. L'approche proposée se veut andragogique et centrée sur la personne humaine. Les notions de liberté, d'autonomie, de responsabilité et de développement font partie intégrante des principes de base.

La formatrice-le formateur qui utilise ce programme devra donc tenir compte, tout au cours de l'intervention, des besoins, des intérêts et des valeurs de l'apprenante-apprenant. Elle-il devra modifier, éliminer ou ajouter des objectifs et des activités correspondant aux demandes de chaque personne et de chaque groupe.

Le programme représente un moyen et non une fin en soi. S'il est employé de façon créatrice, il pourra aider la personne à apprendre.

BIBLIOGRAPHIE

A.P.L. Revisited: Its Uses and Adaptation in States (1980). Washington: The National Institute of Education.

Bernard, J.L. (1979). L'apprenant adulte. Montréal: La Librairie de l'Université de Montréal.

Elias, J., Merriam, S. (1980). Penser l'éducation des adultes. Montréal: Guérin, 1983.

Erikson, E.H. (1966). Enfance et société. Neufchâtel: Delachaux et Niestlé.

Knowles, M. (1970). The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy. New York: Association Press.

Le Ny, J.F. (1972). Le conditionnement et l'apprentissage. Paris: Presses universitaires de France.

Maslow, A. (1954). Motivation and personality. New York: Harper and Row.

Nickse, R. (1980). Assessing Life-Skills Competence. California: Pitman Learning, Inc.

Périodique no 38 - 2e mois 1977. La clé des mots - cahier de terminologie de langue française.

CHAPITRE II

LA PERSONNE ADULTE AYANT UNE DEFICIENCE INTELLECTUELLE

LA PERSONNE ADULTE AYANT UNE DEFICIENCE INTELLECTUELLE

Le programme pour les personnes ayant une déficience intellectuelle met l'accent sur le vécu, l'expérience et les besoins de l'apprenant-apprenante ainsi que sur les habiletés et connaissances de base que l'apprenante-apprenant devra maîtriser pour s'adapter aux diverses situations qu'il-elle rencontrera. Pour déterminer les buts, objectifs et contenus d'apprentissage à partir de ces options fondamentales, il est nécessaire d'établir une image globale des apprenantes-apprenants en spécifiant:

- les besoins caractéristiques de leur milieu de vie;
- les besoins et demandes;
- leurs exigences;
- leurs rôles;
- les situations qu'elles-ils rencontreront.

Mais avant de préciser tous les éléments, il importe de dégager certaines caractéristiques de la personne ayant une déficience intellectuelle:

- Qui est-elle?
- Quelles sont ses différences?
- Qu'est-ce que la désinstitutionnalisation?
- Quel est son milieu de vie?

1. LA PERSONNE ADULTE AYANT UNE DEFICIENCE INTELLECTUELLE : UNE PERSONNE ADULTE

La personne adulte ayant une déficience intellectuelle est d'abord et avant tout une personne adulte.

Comme tout autre adulte, la personne ayant une déficience intellectuelle a une expérience et un vécu antérieurs qui déterminent sa vie présente et à venir. Elle a des besoins, des intérêts, des valeurs qui orientent ses buts personnels, professionnels ou éducatifs. A l'instar des autres adultes, elle éprouve toute la gamme des sentiments: amour, haine, joie, tristesse, peur, etc. Elle est capable d'autonomie, d'initiative et d'engagement actif. Elle a besoin d'être aimée, respectée et valorisée. Elle a des droits fondamentaux reconnus par la Charte québécoise des droits et libertés de la personne (1978):

> "Article 10: Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité ,des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, (...), le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour palier à cet handicap. Il y a discrimination lorsqu'une telle distinction, exclusion ou préférence a pour effet de détruire ou de compromettre ce droit."

Comme tout autre adulte, la personne ayant une déficience intellectuelle a droit au libre choix, à la responsabilité et à la participation à part entière à la vie sociale. Elle peut choisir son milieu de vie, prendre des risques, faire des erreurs, participer au processus de décision, s'intégrer aux activités sociales, accéder au marché du travail et/ou au système d'éducation. De ce fait, la personne adulte ayant une déficience intellectuelle possède les mêmes caractéristiques et les mêmes droits que toute autre personne adulte.

2. LA PERSONNE ADULTE AYANT UNE DEFICIENCE INTELLECTUELLE: UNE PERSONNE AYANT UNE LIMITATION INTELLECTUELLE

La personne adulte ayant une déficience intellectuelle est aussi un individu qui a un vécu, plus ou moins riche et varié selon le milieu dans lequel s'est déroulée sa vie.

Or, depuis le Moyen-Age, les personnes ayant une déficience ont eu des vies fort différentes des autres êtres humains. Elles ont dû faire face à des normes sociales qui ne leur étaient pas adaptées, qui les rejetaient, qui en faisaient des individus marginalisés. Perçues comme des êtres irresponsables et incapables, ces personnes ont été isolées en institution ou cachées dans le secret du milieu familial. Ayant souvent vécu dans des environnements surprotégés, elles n'ont pu avoir accès aux ressources de la société, aux services éducatifs et au marché du travail. Exclues de toutes les activités de la communauté, elle n'ont pas eu droit aux services qui auraient pu favoriser le plein épanouissement de leur personnalité et le développement de leur potentiel.

A ces nombreuses contraintes sociales, économiques et culturelles s'ajoutent la déficience, l'incapacité et le handicap qui ont des conséquences directes sur l'accomplissement des activités ou l'exercice des divers rôles sociaux.

L'Office des personnes handicapées du Québec a tenté de définir, dans <u>À part ... égale. L'intégration sociale des personnes handicapées: un défi pour tous (1984)</u>, les termes "déficience", "incapacité", "handicap", afin de mieux comprendre les personnes concernées. Le programme pour les personnes ayant une déficience intellectuelle adopte ces définitions:

La déficience

"Une déficience est une perte, une malformation ou une anomalie d'un organe, d'une structure ou d'une fonction mentale, psychologique, physiologique ou anatomique. Elle est le résultat d'un état pathologique objectif, observable, mesurable et pouvant faire l'objet d'un diagnostic".

L'incapacité ou limitation fonctionnelle

"Une incapacité correspond à toute réduction (résultant d'une déficience) partielle ou totale de la capacité d'accomplir une activité d'une façon ou dans les limites considérées comme normales pour un être humain".

Le handicap

"Un handicap est un désavantage social pour une personne résultant d'une déficience ou d'une incapacité et qui limite ou interdit l'accomplissement de ses rôles sociaux (liés à l'âge, au sexe, aux facteurs socioculturels)".

N.B.: Il faut cependant garder toujours présent à l'esprit qu'un handicap n'est qu'une limitation et qu'une limitation n'a jamais constitué une impossibilité en soi et qu'elle peut toujours être dépassée par des moyens adéquats.

La personne ayant une déficience intelllectuelle se voit donc confronter à une double réalité: d'une part elle doit affronter les obstacles sociaux pour s'intégrer à la vie de la communauté et d'autre part elle doit faire face à ses limitations fonctionnelles et si possible les dépasser. De plus, la personne ayant une déficience intellectuelle présente une lenteur d'apprentissage telle qu'elle éprouve des difficultés à franchir les étapes requises à son autonomie.

Une intervention éducative centrée sur la personne et le développement des habiletés et connaissances de base doit donc prendre en considération ces différences et amener la personne ayant une déficience intellectuelle à développer ses capacités, en faisant des apprentissages qui lui permettront de participer de façon active et autonome à la vie de la société.

3. LA DESINSTITUTIONNALISATION

3.1 PRINCIPES DE BASE

Le programme pour les personnes ayant une déficience intellectuelle s'inscrit dans le courant de la désinstitutionnalisation. Selon Bertrand Brown, directeur du National Institute of Mental Health des Etats-Unis, la désinstitutionnalisation se définit comme suit:

- la prévention des hospitalisations non pertinentes par la disponibilité des ressources communautaires pour le traitement des maladies;
- le retour dans la communauté de tous les patients vivant en institution qui auront reçu une préparation adéquate pour vivre un tel changement.
- la mise sur pied et le maintien des systèmes de support communautaire à l'intention des personnes recevant des services de santé mentale dans la communauté.

(Brown, B. (1975), tiré de Garant, L (1985) La désinstitutionnalisation en santé mentale.)

La désinstitutionnalisation implique donc que les personnes ayant une déficience intellectuelle puissent vivre comme tous les autres individus: habiter seules, travailler, étudier et participer aux activités de la communauté. La désinstitutionnalisation implique aussi que le milieu soit sensibilisé à la déficience intellectuelle et qu'il respecte les différences. Cette philosophie nécessite donc une transformation des mentalités pour la reconnaissance des droits des personnes ayant une déficience intellectuelle.

3.2 DESINSTITUTIONNALISATION ET SERVICES EDUCATIFS

Dans le même courant de pensée, les personnes ayant une déficience intellectuelle ont les mêmes droits que les autres citoyennes-citoyens aux services éducatifs et le lieu de formation quel qu'il soit doit répondre aux besoins spécifiques de ces personnes.

Le programme pour les personnes adultes ayant une déficience intellectuelle favorise l'acquisition de connaissances, d'habiletés, de capacités, d'attitudes et de comportements qui permettront le développement de l'autonomie et la prise en charge afin que ces personnes puissent s'adapter et s'intégrer le plus harmonieusement possible à la vie de la communauté. Il fait appel non pas aux "différences" mais au potentiel de l'être humain.

De plus, étant donné que chaque personne peut avoir ou a des besoins diversifiés, la désinstitutionnalisation suppose

qu'un plan d'intervention individualisé soit élaboré afin d'assurer le développement maximum du potentiel et la réalisation optimale des objectifs de chaque individu. L'individualisation de l'enseignement représente, de ce fait, une des conditions essentielles à l'insertion sociale.

4. L'ENVIRONNEMENT ET LE MILIEU DE VIE DE LA PERSONNE ADULTE AYANT UNE DEFICIENCE INTELLECTUELLE

Le développement du potentiel de la personne adulte ayant une déficience intellectuelle est indissociable de son milieu de vie.

Le fait d'avoir été isolés en institution a privé bon nombre d'individus d'un besoin primordial et fondamental pour tout être humain: celui de bénéficier d'un lieu de résidence convenable.

Cependant, depuis quelques années des efforts de désinstitutionnalisation ont permis à des personnes ayant une déficience intellectuelle de s'intégrer à un milieu de vie plus "standard". Des services tels que l'aide à domicile, les familles d'accueil, le maintien dans le milieu de vie naturel ont été créés dans le but d'assurer une meilleure qualité de vie tout en respectant la dignité et le libre choix de la personne.

Le programme pour les personnes ayant une déficience intellectuelle favorise l'insertion en milieu de vie naturel qui constitue un prérequis à l'intégration sociale.

5. LES RELATIONS APPRENANTE-APPRENANT/PARENTS/INTERVENANTE-INTERVENANT

5.1 LES RELATIONS APPRENANTE-APPRENANT/PARENTS

Le rôle des parents dans la vie des personnes ayant une déficience intellectuelle est déterminant pour l'intégration sociale et le développement de l'autonomie. En effet, la famille influence l'apprenante-apprenant dans sa façon d'apprendre, sa façon de faire et dans sa façon d'être et par conséquent sa façon d'acquérir son autonomie.

Afin de jouer pleinement leur rôle, les parents doivent être renseignés des implications d'une intervention éducative auprès de leurs enfants pour assurer une meilleure intégration dans la perspective d'une vie autonome. Les parents sont les mieux placés pour appuyer toute démarche de développement du potentiel de la personne.

5.2 LES RELATIONS APPRENANTE-APPRENANT/INTERVENANTES-INTERVENANTS

5.2.1 LES RELATIONS APPRENANTE-APPRENANT/INTERVENANTES-INTERVENANTS DU DOMAINE DE L'EDUCATION DES ADULTES

Les intervenantes-intervenants du domaine de l'éducation des adultes jouent un rôle tout aussi important que les parents puisqu'elles-ils ont la responsabilité de l'accueil et de l'orientation des personnes ayant une déficience intellectuelle.

Les intervenantes-intervenants doivent être en mesure d'aider les apprenantes-apprenants à choisir les activités qui correspondent le mieux à leurs besoins, à définir des objectifs d'apprentissage et à acquérir des habiletés et des connaissances qui permettront l'intégration sociale.

Elles-ils doivent être en relation constante avec l'apprenante-l'apprenant, les parents ainsi que les ressources du milieu. C'est à partir d'une relations basée sur la compréhension mutuelle et l'échange entre les partenaires que pourront être élaborés les plans d'intervention individualisés.

5.2.2 LA RELATION APPRENANTE-APPRENANT/INTERVENANTES-INTERVENANTS DU MINISTERE DE LA SANTE ET DES SERVICES SOCIAUX.

Le programme pour les personnes ayant une déficience intellectuelle nécessite la collaboration des intervenantes-intervenants du ministère de la Santé et des Services sociaux. De bonnes relations entre l'apprenante-apprenant/les intervenantes-intervenants du ministère de la Santé et des Services sociaux/les intervenantes-intervenants du ministère de l'Education permettent d'éviter la duplication des services et d'assurer une complémentarité des interventions auprès des personnes ayant une déficience intellectuelle. La démarche d'intégration sociale de l'apprenante-apprenant doit être appuyée par toutes-tous les intervenantes-intervenants et les moyens mis en oeuvre pour atteindre ce but doivent être cohérents. L'implication des intervenantes-intervenants du ministère de la Santé et des Services sociaux engendre un partage des responsabilités nécessaires à l'autonomie et à la désinstitutionnalisation.

CONCLUSION

Le programme pour les personnes adultes ayant une déficience intellectuelle est conçu comme un outil, un cadre de référence pour répondre aux besoins des individus.

L'approche centrée sur la personne, sur le développement optimal de son potentiel, sur la désinstitutionnalisation, sur l'intégration sociale a comme souci constant de respecter l'être humain, de respecter ses droits et de respecter ses différences.

BIBLIOGRAPHIE

Association canadienne pour les déficients mentaux (1978). Manuel d'orientation sur la déficience mentale.

Bérubé, D; Capistran, R; Lamy, P; Roy, M; Sylvester, C: Etude sur les liens entre les centres de réadaptation et les centres de travail adapté concernant l'intégration au travail des personnes handicapées.

Charte québécoise des droits et libertés de la personne (1978). Québec: Gouvernement du Québec.

Fortin, G; Mastriani, L. (1983). La formation des personnes handicapées adultes. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation.

Fougeyrollas, P. (1983). Entre pause : logis de la différence - ou handicap à l'autonomie. Thèse de maîtrise, Département d'anthropologie, Université Laval, Ste-Foy.

Frieden, L; Richards, L; Cole, J; Bailey, D (1979). Independant leaving research utilisation source book. A technical assistance manuel on independant living. Houston, Texas: Institute for rehabilitation and research.

Garant, L. (1985). La "désinstitutionnalisation" en santé mentale. Série études et analyses no 20.

La Revue de l'A.P.A.J.H. ISSN .0769-2064. Epanouir ISSN 0162 4631.

Lindsay, J. Career education for mentally handicaped adults. Discussion paper. Victoria, B.C. Ministry of Education.

Minaire, P. (1981). Déficiences, incapacités et handicaps. Cahiers médicaux, vol. 7, no 6.

Mousseau, F., Cayer, J. (1981). Projet de formation à l'autonomie chez déficients mentaux adultes. Article inédit, Service de l'éducation des adultes, Châteauguay-les-Moissons.

Office des personnes handicapées du Québec (1981). L'intégration sociale et l'accès aux biens et aux services. Dossier numéro 4 préparé dans le cadre de l'Année internationale des personnes handicapées.

Office des personnes handicapées du Québec (1981). Préjugés, relations humaines, sexualité, intégration sociale des personnes handicapées. Dossier numéro 5 préparé dans le cadre de l'Année internationale des personnes handicapées.

Office des personnes handicapées du Québec (1984). A part ... égale. L'intégration des personnes handicapées : un défi pour tous. Québec: ministère des Communications.

Secrétariat permanent des conférences socio-économiques du Québec (1981). L'intégration de la personne handicapée. Etat de la situation. Québec: Gouvernement du Québec.

Vanier, J. (1979). Conférence donnée à l'occasion du congrès annuel de l'Association du Québec pour les déficients mentaux.

Wolfensberger, W. (1972). Normalization. The Principle of normalization inhuman services. Toronto: National Institute of Mental Retardation.

CHAPITRE III

LE PROGRAMME

3.1 Orientations du programme.

Le programme de formation pour les personnes adultes ayant une déficience intellectuelle vise essentiellement le développement de l'autonomie et par surcroît l'insertion à la vie communautaire.

Le programme favorise le développement optimal de la personne dans toutes ses dimensions. Il vise l'acquisition de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et de comportements qui permettent de fonctionner dans la société.

Il a été conçu pour répondre aux besoins spécifiques de la personne adulte ayant une déficience intellectuelle tout en respectant ses capacités et ses limites. Certains objectifs du programme s'adressent aux personnes ayant une déficience intellectuelle légère, tandis que d'autres sont destinés aux personnes ayant une déficience intellectuelle moyenne.

La structure et le contenu du programme gravitent autour de quatorze champs d'intervention qui permettent à l'apprenante-apprenant de parcourir l'ensemble ou uniquement quelques parties du programme.

3.2 OBJECTIF GLOBAL

Le programme vise à développer chez l'adulte ayant une déficience intellectuelle légère et moyenne les connaissances, les habiletés, les attitudes et les comportements nécesssaires au développement de son autonomie et à son insertion à la vie communautaire.

3.3 STRUCTURE ET CONTENU:

La structure et le contenu du programme sont conçus pour favoriser le développement optimal de l'adulte en lui assurant une formation qui réponde à ses besoins tout en respectant son rythme d'apprentissage.

La structure et le contenu du programme offrent beaucoup de souplesse et de possibilités. Les quatorze champs d'intervention qui sont proposés dans le programme couvrent l'ensemble des dimensions qui peuvent optimaliser l'acquisition de connaissances, le développement de comportements, d'attitudes et d'habiletés chez l'apprenante-apprenant. Il est à noter que les champs d'intervention sont complémentaires. Des liens très étroits peuvent être faits d'un champ d'intervention à un autre. Les limites sont parfois même difficiles à déterminer. L'apprentissage du code alphabétique et numérique est omniprésent dans le programme; il fait partie de la démarche qui est à la fois globale et intégrée.

La structure et le contenu du programme suggèrent aussi des buts de formation, des orientations, des champs d'intervention, des objectifs généraux, des objectifs terminaux, des objectifs intermédiaires, une démarche andragogique, des propositions d'activités d'apprentissage, etc., qui seront définis plus loin.

Les quatorze champs d'intervention sont structurés de la même façon: ils ont chacun un objectif général, qui est suivi par des objectifs terminaux d'où découlent une série des objectifs intermédiaires.

La structure et le contenu du programme permettent de prendre l'apprenante-apprenant là où elle-il est rendue-rendu. De plus, la structure et le contenu du programme n'imposent pas à l'apprenante-apprenant de parcourir le programme en entier, la seule limite étant la durée maximale du nombre d'heures de formation.

3.4 BUTS DE FORMATION ET INTENTIONS ANDRAGOGIQUES

Le programme d'insertion à la vie communautaire a plusieurs préoccupations. Son but ultime est de rendre l'adulte ayant une déficience intellectuelle responsable de sa vie personnelle et sociale en acquérant des habiletés, des attitudes, des comportements et des connaissances nécessaires et essentielles à son fonctionnement dans la vie quotidienne. L'épanouissement de la personne est aussi fondamental.

De façon plus précise les buts de formation et les intentions andragogiques du programme se traduisent de la façon suivante:

BUTS DE FORMATION:

- Favoriser le développement personnel et social optimal des personnes ayant une déficience intellectuelle dans toutes les situations de vie.
- Habiliter les personnes ayant une déficience intellectuelle à s'assurer une qualité de vie.
- Habiliter les personnes ayant une déficience intellectuelle à utiliser au maximum les services et les ressources communautaires.
- Favoriser l'intégration des personnes ayant une déficience intellectuelle à la société.
- Favoriser l'autonomie, l'indépendance personnelle et financière des personnes ayant une déficience intellectuelle dans leur vie.
- Favoriser la prise de décision individuelle et sociale des personnes ayant une déficience intellectuelle.

INTENTIONS ANDRAGOGIQUES

- Déterminer conjointement (formatrice-formateur,

intervenante/intervenant, apprenante/apprenant) les besoins d'apprentissage.

- Créer un environnement propice à l'apprentissage.
- Etablir une relation de confiance entre les apprenantes-apprenants, la formatrice et le formateur.
- Respecter l'apprenante-apprenant dans sa totalité (personnalité, valeurs, intérêts, tempérament, idées, émotions, vécu).
- Créer des situations de coopération entre les apprenantes-apprenants par le biais des activités d'apprentissage.
- Effectuer des apprentissages en plaçant l'apprenante-apprenant dans des situations concrètes.
- Associer un nouvel apprentissage à une expérience vécue par l'apprenante-apprenant afin que l'apprentissage soit plus significatif.
- Favoriser les situations de réussite et les renforcements positifs.
- Présenter des activités qui permettent à l'apprenante-apprenant de travailler à son propre rythme.
- Participer à l'évaluation de l'apprentissage par le biais de l'auto-évaluation.

3.5 CHAMPS D'INTERVENTION

Voici la liste des quatorze champs d'intervention contenus dans le programme:

- Croissance personnelle
- Sexualité
- Psychomotricité
- Initiation à la consommation et à l'autonomie financière
- Vie résidentielle
- Elaboration du plan de formation
- Hygiène, soins corporels et bien-être physique
- Alimentation
- Langage et communication
- Utilisation des ressources communautaires
- Sensibilisation au marché du travail
- Intégration au marché du travail
- Travail en groupe
- Projets particuliers

3.6 MODELE D'ÉLABORATION DES OBJECTIFS ET DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Les objectifs d'apprentissage présentés commandent des attitudes, des comportements, des habiletés, l'acquisition de connaissances que l'on attend de l'apprenante-apprenant.

Une hiérarchie existe entre les différents niveaux d'objectifs. Les premiers objectifs sont généraux. Ils traduisent l'orientation de chacun des champs d'intervention. Ils sont suivis des objectifs terminaux qui servent à préciser un résultat attendu à la fin de la formation. Chacun des objectifs terminaux doit contenir trois composantes qui indiquent: la performance, la condition, le critère qui précisent les exigences du résultat attendu. Une série d'objectifs intermédiaires prennent leurs sources auprès des objectifs terminaux. Les objectifs intermédiaires sont considérés comme des préalables à l'atteinte des objectifs terminaux.

Les objectifs d'apprentissage ont été élaborés en tenant compte d'une logique et d'une cohérence entre chacun d'eux. La complexité est graduelle du plus simple en allant vers le plus complexe. Ainsi, chacun des champs d'intervention possède la même structure. Il a un objectif général suivi d'objectifs terminaux d'où découlent une série d'objectifs intermédiaires. Le programme n'indique pas de point de départ. C'est l'étape d'analyse des besoins qui permettra ensuite d'élaborer un plan de formation. A la suite de cette étape, des objectifs pourront être choisis dans un ou quelques champs d'intervention et faire l'objet de la formation.

Les objectifs à travailler sont précisés. Les activités d'apprentissage devront être choisies ou élaborées selon le cas en fonction des objectifs déterminés. Le matériel d'apprentissage doit convenir aux besoins des apprenantes-apprenants et rencontrer les mêmes objectifs.

Les activités d'apprentissage peuvent être choisies par la formatrice-le formateur mais il est aussi important que l'apprenante-apprenant puisse participer aux choix de ses activités d'apprentissage. Lorsque c'est l'apprenante-apprenant qui choisit ses activités d'apprentissage, elles répondent à ses goûts, ses intérêts, ses capacités. Elle-il est davantage motivée-motivé et cela encourage l'initiative, le sens des responsabilités et le développement de l'autonomie.

Lors des activités d'apprentissage, la formatrice, le formateur doit adapter ses différentes interventions en fonction du niveau de chacune des apprenantes-chacun des apprenants. L'enseignement individualisé est privilégié, ce qui ne veut pas dire pour autant que les activités de groupe soient exclues. Au contraire, elles peuvent être très enrichissantes et diversifiées.

De plus, les activités doivent être variées, ne pas être de trop longue durée, sans exclure les projets à long terme. Les activités doivent être une mise en pratique de ce qui a été vu suite à un enseignement. Ces activités permettront de vérifier auprès des apprenantes- apprenants ce qu'elles-ils ont appris.

Lorsque la formatrice-le formateur explique le but et le déroulement de l'activité, la consigne doit être simple et courte.

La formatrice, le formateur qui élabore des activités d'apprentissage doit tenir compte des caractéristiques suivantes:

- des intérêts, des goûts, des capacités de l'apprenante-apprenant;
- de l'âge de l'apprenante-apprenant;
- des objectifs d'apprentissage;
- du lieu de la formation;
- de la durée de formation;
- des données organisationnelles humaines et matérielles;
- des techniques et des stratégies d'enseignement;
- de la généralisation;
- de l'évaluation.

Lorsque la formatrice-le formateur prépare ses activités d'apprentissage, elle-il doit prévoir: les renforcements positifs nécessaires à donner à l'apprenante-apprenant, placer l'apprenante-apprenant devant une situation de réussite, soutenir l'attention de l'apprenante-apprenant durant toute la durée de l'activité, de créer des situations stimulantes pour l'apprenante-apprenant.

3.7 DONNÉES ORGANISATIONNELLES:

3.7.1 LE PRE-ACCUEIL:

Tout adulte qui manifeste le désir de suivre une formacion devrait rencontrer une personne ressource spécialisée en accueil et référence.

Les structures d'accueil peuvent varier d'une commission scolaire à une autre, d'un organisme à un autre. La personne responsable de l'accueil et référence pourrait être la conseillère, le conseiller, la formatrice, le formateur, une professionnelle, un professionnel dont une des tâches serait l'accueil et référence.

Cette personne ressource devrait procéder à dresser un profil personnel de l'individu et à dégager une analyse de besoins.

L'accueil et référence devraient être faits en concertation avec les différentes intervenantes et les différents intervenants du milieu des réseaux des affaires sociales et de l'éducation.

Le service d'accueil et de référence pourrait diriger l'individu vers une formation spécifique directement liée à ses besoins.

Les commission scolaires ou organismes utilisent des grilles qui servent à l'élaboration du profil personnel. Ces grilles peuvent prendre différentes formes mais généralement on retrouve les informations suivantes:

- le nom de l'apprenante-apprenant;
- l'adresse;
- l'âge;
- la date de naissance;

- nom de la mère;
- nom du père;
- médication;
- personne ressource (à consulter en tout temps);
- les habiletés de l'apprenante-apprenant;
- les difficultés de l'apprenante-apprenant;
- la formation antérieure
- la formation actuelle;
- l'emploi du temps actuel: travail;
  loisirs;
  activités;
- les intérêts;
- les perspectives d'avenir;
- le fonctionnement: intellectuel;
  psycho-moteur;
  affectif;
  social;
- la date où a été complétée la grille;
- le nom de la personne qui a complété la grille.

3.7.2 ANALYSE DES BESOINS

Il est essentiel de bien cerner les besoins de l'individu avant toute chose. A cet effet, il existe plusieurs types de grilles d'analyse de besoins qui sont conçues pour couvrir tous les aspects de l'individu.

La grille d'analyse de besoins doit pouvoir toucher à tous les champs d'intervention proposés et se traduire par des comportements observables (objectifs intermédiaires).

Les informations recueillies sur cette grille permettent de dégager un portrait global de l'individu: ses acquis et ses besoins.

3.7.3 LA DURÉE DE FORMATION:

Pour que la formation soit valable les apprenantes-apprenants doivent bénéficier d'un minimum de six heures/semaine. Une durée de formation inférieure à six heures/semaine s'avère inefficace et insuffisante puisque, dans les faits, les apprenantes-apprenants peuvent difficilement atteindre les objectifs fixés dans leur plan de formation.

Idéalement, la formation devrait se donner le jour pour de multiples raisons. Les apprenantes- apprenants ont une capacité de concentration plus élevée, un rythme de travail plus rapide, une capacité d'apprentissage plus grande. Les cours du soir ne sont toutefois pas exclus mais ne doivent pas se terminer à des heures tardives.

La formation peut aussi s'échelonner sur toute une année scolaire, soit de septembre à juin inclusivement en tenant compte des besoins des apprenantes- apprenants.

La durée maximale de formation de l'apprenante- apprenant à ce programme d'insertion à la vie communautaire est de 1,920 heures.

3.7.4 LE MODELE D'INTERVENTION:

Le modèle d'intervention peut varier d'un endroit à l'autre et ce pour de multiples raisons. Cependant, un élément demeure fondamental, c'est la concertation entre les différentes personnes intervenant auprès de l'adulte afin que puisse s'exercer une complémentarité entre les différentes intervenantes-différents intervenants.

3.7.5 LES BAREMES DE FORMATION DE GROUPE:

Les barèmes de formation de groupe sont ceux qui sont fixés par la Direction générale de l'éducation des adultes du ministère de l'Education.

CHAPITRE IV

EVALUATION ET SANCTION DES ACQUIS

INTRODUCTION

L'évaluation des apprentissages d'une personne adulte ayant une déficience intellectuelle présente certaines difficultés. La lenteur d'apprentissage, la difficulté à généraliser, la difficulté à intégrer et à conserver les acquis constituent ses principales particularités. Cependant, l'évaluation représente une démarche essentielle dans le processus de formation de l'apprenante-apprenant. C'est l'étape qui permet de situer l'apprenante-apprenant dans son cheminement.

Pour que l'évaluation soit révélatrice de la situation, elle doit:

- avoir une fonction diagnostique (analyse des besoins de l'apprenante-apprenant);
- avoir un rôle pronostic (formation, durée, stratégie, démarche, encadrement, évaluation, sanction des acquis);
- avoir une fonction corrective (proposition de solutions, alternative pour pallier aux lacunes qui existent);
- favoriser la communication entre les différentes intervenantes, les différents intervenants;
- respecter le rythme d'apprentissage de l'apprenante-apprenant;
- être ponctuelle, nuancée et commentée;
- fournir des informations et transmettre des résultats sous forme de notation, des observations, des précisions sur le cheminement de l'apprenante-apprenant.

Pour ce faire, deux types d'évaluation sont envisagés: l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Des descriptions des deux types d'évaluation suivent, afin de cerner leurs principales caractéristiques.

4.1 ÉVALUATION FORMATIVE:

L'évaluation formative est une démarche qui vise à améliorer l'apprentissage en posant une action immédiate pendant que l'apprentissage s'effectue, en identifiant le degré d'atteinte des objectifs, en assurant une progression des apprentissages par des activités particulières et en identifiant les acquis de l'apprenante-apprenant.

L'évaluation formative est continuelle et fréquente. Elle permet à l'apprenante-apprenant de parfaire ses apprentissages en effectuant des activités d'apprentissage adaptées à ses besoins. La rétroaction donnée à l'apprenante-apprenant doit être instantanée et précise.

Tout objectif est vérifié, si minime soit-il. L'évaluation formative conduit souvent à de la formation individualisée. Le rythme d'apprentissage de l'apprenante-apprenant est respecté.

Le modèle d'évaluation formative comporte un certain nombre d'étapes qui doivent être judicieusement établies:

- préciser les objectifs à évaluer;
- classifier minutieusement les objectifs à évaluer;
- organiser en séquence le contenu de la formation;
- préciser le contenu des activités d'apprentissage;
- choisir des activités d'apprentissage pertinentes à l'atteinte des objectifs;
- déterminer le format d'enseignement;
- déterminer le type d'instrument d'évaluation;
- noter les résultats.

4.2 ÉVALUATION SOMMATIVE

L'évaluation sommative sert à faire le point sur un ensemble d'acquisitions. Elle détermine si l'apprenante-apprenant a réussi les objectifs d'apprentissage qui ont été fixés en début de formation.

L'évaluation sommative se situe à la fin d'un sigle, d'un cours ou d'un programme. Aucun retour en arrière n'est possible. Elle a un caractère définitif.

L'évaluation sommative se limite aux objectifs jugés importants. Elle sert à informer l'apprenante-apprenant et la formatrice-le formateur de la maîtrise d'un ensemble d'objectifs.

LES TYPES D'ÉVALUATION CHOISIS:

Pour ce qui est du présent programme, l'évaluation se réalisera en fonction des deux types d'évaluation: formative et sommative.

L'instrument proposé pour faire l'évaluation de l'apprenante-apprenant est la grille d'évaluation. Plusieurs types de grilles d'évaluation existent. Il s'agit d'en choisir ou d'en élaborer une qui convienne à ses besoins. La grille d'évaluation doit contenir des informations qui sont pertinentes: nom de l'apprenante-apprenant, nom de la formatrice-du formateur, nom d'une personne ressource, le ou les objectifs visé(s), la notation, les dates d'évaluation, les observations.

L'utilisation de la grille d'évaluation indique, par le biais de la notation, à quel niveau se situe l'apprenante- apprenant dans ses objectifs par rapport à elle-même, à lui- même. Elle est centrée sur le progrès individuel.

La notation peut avoir différentes formes. Elle peut se traduire par des échelles. En voici donc quelques exemples:

- insuffisant, faible, satisfaisant, bien, très bien.

- 0 = ne peut être évalué; 1 = amorcé;
  2 = en voie d'acquisition; 3 = atteint.

- A = excellent; B = bien; C = moyen; D = faible;
  E = échec.

- le fait seul(e); le fait avec aide; ne le fait pas.

- 1 = la tâche n'est pas exécutée par l'apprenante-apprenant; 2 = l'exécution de la tâche nécessite une aide pour la continuer ou l'initier; 3 = la tâche est exécutée mais dévie légèrement de la moyenne; 4 = la tâche est exécutée de façon normale; 5 = la tâche est exécutée de façon indépendante et généralisée dans l'ensemble des situations similaires.

Peu importe l'échelle de notation choisie, elle doit être fonctionnelle et ne comporter aucune source de confusion pour les différentes personnes qui l'utilisent ou qui s'y réfèrent.

4.3 GENERALISATION

La généralisation est le transfert des apprentissages réalisés en cours de formation qui est réinvesti dans son milieu de vie ou dans son travail.

L'opération de généralisation consiste aussi à vérifier si les apprentissages qui ont été faits ont été assimilés par l'apprenante-apprenant.

La généralisation est essentielle. Elle doit faire partie du processus de formation. Les modèles d'intervention peuvent varier d'un endroit à l'autre. Peu importe la façon dont elle est vécue et qui s'occupe de la faire, la généralisation doit être faite.

La généralisation implique qu'il y ait une concertation entre les différents partenaires intervenant auprès de l'apprenante-apprenant et que des mécanismes de communication s'installent et se poursuivent régulièrement.

4.4 SANCTION DES ACQUIS

Les résultats suivants doivent être transmis à la Direction générale de l'éducation des adultes:

- % (de 1 à 99);
- SUC (Succès);
- ECH (Echec);
- ABN (Abandon);
- EPO (En poursuite d'objectifs dans le cas d'un profil de formation non complété à la fin d'une période de déclaration pour le temps complet et le temps partiel) (1).

(1) Ministère de l'éducation, Instruction. Gestion des activités à l'éducation des adultes. 1987.

CONCLUSION

CONCLUSION.

Le programme d'insertion à la vie communautaire est le résultat d'une longue réflexion, d'une consultation des différentes personnes ressources qui interviennent auprès des personnes adultes ayant une déficience intellectuelle.

Le programme veut mettre en place les fondements de la philosophie éducative. La philosophie éducative est l'essence même du programme puisqu'elle dégage les options fondamentales et les principes éducatifs qui guident l'action. De plus, le programme offre toute la latitude et la souplesse possibles pour aborder la formation en tenant compte de la réalité des différents milieux. Le programme fixe certaines balises qui ne peuvent qu'aider les différentes personnes intervenant auprès des apprenantes-apprenants à faire des choix et peut- être même leur apporter une nouvelle perspective dans leur intervention.

Il s'agissait de poser les jalons, de déterminer une direction. Elle est lancée. Il reste à l'exploiter au maximum en y notant les lacunes et points forts qui pourraient en ressortir.

La mise en place de ce programme nécessite de l'intérêt, de la motivation, de la concertation, du support, de l'engagement, de la créativité, du réssourcement, du perfectionnement..., de façon continuelle pour les différentes personnes intervenant avec les personnes ayant une déficience intellectuelle. Il faut savoir se donner les moyens d'avoir les meilleures conditions de travail.

Le programme veut cerner toutes les facettes, les dimensions de la personne ayant une déficience intellectuelle afin qu'elle devienne autonome, qu'elle puissse s'assumer et qu'elle s'oriente vers de nouvelles avenues et s'ouvre à de nouveaux horizons de vie et d'avenir.

Le programme, pour sa part, n'a voulu faire distraction d'aucune dimension. Il tient compte de la réalité des besoins et des limites de la personne adulte ayant une déficience intellectuelle, en visant son développement optimal. Le programme peut être utilisé dans son ensemble ou partiellement selon les besoins. Les formatrices-formateurs peuvent s'en servir pour établir des balises et suivre une démarche qui permet d'avoir beaucoup de souplesse. Le programme n'est pas une fin en soi mais permet d'entreprendre ou de poursuivre une démarche d'insertion à la vie communautaire avec les personnes adultes ayant une déficience intellectuelle.

BIBLIOGRAPHIE DU PROGRAMME

Ministry of Post-Secondary Education, Skill Development for Adults with Mental Handicaps, Province of Bristish Columbia, 1986, 349 p.

North Carolina Department of Community Colleges, Compensatory Education Program of Study. Raleigh, N.C. 1983.

Commission scolaire des Mille-Iles, Programme de formation à l'autonomie pour des personnes adultes handicapées mentalement. Laval, juin 1985.

Ministère de l'éducation du Québec, Programmes de formation générale pour les élèves handicapés par une déficience mentale moyenne. Québec, 1983.

Commission des écoles Catholiques de Montréal. Direction générale regroupement des écoles spéciales. Guides d'activités. (Document de travail). Février 1986.

Commission scolaire Sainte-Croix, Programme de français langue maternelle pour adultes handicapés intellectuels (guide du formateur). (Version expérimentale), Ville Saint-Laurent, juin 1982. 110 p.

Commission scolaire Sainte-Croix. Guide d'activités "Capteurs d'images". (Version expérimentale). Ville Saint-Laurent, juin 1986. 140p.

Ministère de l'Education du Québec. Eléments de docimologie, l'évaluation formative, fascicule 3. Direction générale du développement pédagogique du ministère de l'Education, 1985, 118p.

Ministère de l'éducation du Québec. Eléments de docimologie, lexique, fascicule 2. Direction générale du développement pédagogique du ministère de l'Education, 1985, 23p.

BIBLIOGRAPHIE DU PROGRAMME (suite)

TOUSIGNANT, Robert. Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages. Editions Préfontaine Inc, 1982, 225p.

Ministère de l'éducation du Québec. Les objectifs pédagogiques. Direction générale de l'éducation des adultes. 1983, 37p.

Warren City Schools, Office of Special Programs. ABE-AMR Program Handbook, an Instructional Guide for ABC Sponsored Programs Serving Adult Mentally Handicapped Students. Ohio, 1982, 106p.